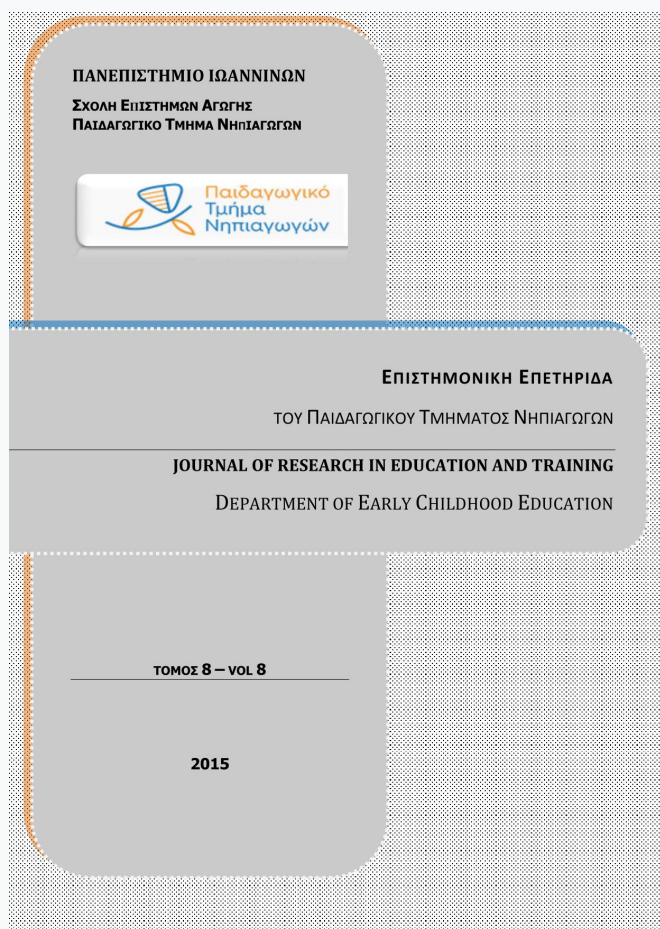


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 8 (2015)



Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο»

Ηλίας Κουρκούτας, Μαρία Κοκκιάδη

doi: [10.12681/jret.9095](https://doi.org/10.12681/jret.9095)

Copyright © 2016, Ηλίας Κουρκούτας, Μαρία Κοκκιάδη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουρκούτας Η., & Κοκκιάδη Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56–89.
<https://doi.org/10.12681/jret.9095>

Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο»

Ηλίας Ε. Κουρκούτας¹ & Μαρία Κοκκιιάδη¹

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται διεξοδικά τα χαρακτηριστικά και η δυναμική του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης καθώς και τα ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων παιδιών, με βάση διεθνή ερευνητικά δεδομένα και πρόσφατες μελέτες στον ελλαδικό χώρο. Στη συνέχεια, αναλύονται οι στρατηγικές παρέμβασης και ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού για την καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση και των μαθητών-θυτών και των μαθητών-θυμάτων σε μια ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική οπτική.

Λέξεις-κλειδιά: Θυματοποίηση, επιπτώσεις εμπλοκής, στρατηγικές παρέμβασης, ενταξιακό σχολείο

From School Violence and Bullying to the “Inclusive School”

Ηλίας Ε. Κουρκούτας¹ & Μαρία Κοκκιάδη¹

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

In this paper, based on international research data and recent studies in Greece we present in detail the characteristics and dynamics of the bullying and victimization phenomenon in schools, as well as the psychosocial and family characteristics of the involved children. Furthermore, we analyze the intervention strategies and the role of school and teacher in effective management and treatment of students-perpetrators and students-victims, according to an inclusive psychopedagogical perspective.

Key-words: Victimization, consequences of involvement, intervention strategies, inclusive school

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, σε όλες τις μορφές και επίπεδα, τείνει πλέον να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο σύνθετα προβλήματα της σχολικής κοινότητας, στο μέτρο που συνδέεται με μια σωρεία ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων που συμβάλουν στη γέννηση, διατήρηση και εξέλιξή του, καθώς και με ένα ευρύ φάσμα μορφών και τρόπων εκδήλωσης (ανοιχτών, συγκαλυμμένων, άμεσων, έμμεσων, σωματικών, ψυχολογικών, κλπ.) που συχνά είναι δύσκολο για τους ενήλικους να αντιληφθούν και να διαχειριστούν. Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός των εμπλεκόμενων μαθητών και οι εναλλασσόμενοι ρόλοι που μπορεί κάθε φορά να έχουν (θύτης, θύμα, θύτης-θύμα, μάρτυρας, μάρτυρας-θύμα, κοκ.) καθιστά ακόμη πιο σύνθετη την παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο και την ενημέρωση, επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ακόμη πιο απαιτητική, σε συνδυασμό με τις παρεμβάσεις κι άλλων ειδικοτήτων, οι οποίες κρίνονται σε κάθε περίπτωση απαραίτητες (Κουρκούτας, 2008).

Ένα σχολείο που θέλει να είναι ενταξιακό, δεκτικό και υποστηρικτικό προς τους ευάλωτους μαθητές οφείλει, επομένως, να αναπτύξει σταθερές συνολικές πρακτικές, καθώς και επιμέρους στρατηγικές που να απαντούν όσο το δυνατόν καλύτερα στα, φανερά ή συγκαλυμμένα, επαναλαμβανόμενα φαινόμενα επιθετικού αποκλεισμού, στο βαθμό, μάλιστα, που οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/Δυσκολίες (ΕΕΑΔ) φαίνεται να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση των διαθέσιμων δεδομένων υποδεικνύει ότι η εμπλοκή σε αυτού του είδους τις επιθετικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με πολύ αρνητικές συνέπειες, σε όλα τα επίπεδα, τόσο για τους εκφοβιστές (Espelage & Horne, 2008), όσο και για τα θύματα (Hawker & Boulton, 2000· Klomek et al., 2008· Meiser-Stedman et al., 2007) καθώς και για τους παριστάμενους μαθητές (Meiser-Stedman et al., 2007· Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). Τα θύματα του εκφοβισμού διατρέχουν, βεβαίως, σε μεγαλύτερα ποσοστά τον κίνδυνο, ιδιαίτερα οι έφηβοι, να εκδηλώσουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, μαθησιακά προβλήματα, συναισθηματικές και διαπροσωπικές διαταραχές, τάσεις απομόνωσης αλλά και αναπτυξιακές αποκλίσεις/δυσκολίες (Boyle, 2005· Klomek et al., 2006· 2008· Smith, 2013). Οι εμπειρίες αυτές αποσυντονίζουν και παραλύουν τις

ικανότητες διαχείρισης λόγω του υπερβολικού άγχους, του αισθήματος απελπισίας και αποξένωσης από το περίγυρο, λαμβάνοντας ένα τραυματικό χαρακτήρα.

Τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες, ανάγκες και ευαισθησίες κινδυνεύουν περισσότερο να πέσουν θύματα στιγματισμού, κακοποίησης, εξοβελισμού και στο οικογενειακό και στο σχολικό, κοινωνικό πλαίσιο και βεβαίως για προφανείς λόγους οι επιπτώσεις της θυματοποίησης σε αυτές τις ομάδες μαθητών είναι ακόμη πιο σοβαρές (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012· Rose, 2011). Οι μαθητές αυτοί, συχνά, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες να επικοινωνήσουν το πρόβλημα τους ή να υπερασπίσουν τον εαυτό τους και να επεξεργαστούν ψυχικά με ένα τρόπο επαρκές τις συναισθηματικές επιπτώσεις της θυματοποίησης (Carter & Spencer, 2006· Κουρκούτας & συν., 2013· Young, Ne'eman, & Gelser, 2011). Δεν είναι τυχαίο που οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες συνιστούν την πλέον επιβαρυνόμενη ομάδα, αφού θυματοποιούνται σε ποσοστά μεταξύ 39% και 52% με βάση τα διεθνή δεδομένα (Blake et al., 2012), προφανώς διότι εμφανίζονται ως οι πλέον ευάλωτοι που αδυνατούν να υπερασπίσουν τον εαυτό τους.

Οι προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο είναι, επομένως, πολλές και η διεπιστημονική προσέγγιση και αντιμετώπιση του φαινομένου, υψίστης σημασίας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα παρουσιαστούν κάποιες θεωρητικές αποσαφηνίσεις, κυρίως, όμως, διεθνή ερευνητικά δεδομένα, σε συνδυασμό με δεδομένα από έρευνες του Παν/μίου Κρήτης, σε τοπικό (Κρήτη) καθώς και ευρύτερο εθνικό επίπεδο (Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Αττική, κλπ.) και τα σχετικά σχόλια/ερμηνείες για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, θα προταθούν και θα συζητηθούν κάποιες στρατηγικές παρέμβασης, απαραίτητες για ένα σχολικό πλαίσιο που εναντιώνεται στους αποκλεισμούς και προσπαθεί να διαχειριστεί κάθε μορφή ενδοσχολικής βίας με έναν τρόπο ολιστικό.

Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκφοβισμός» και κλινική δυναμική του φαινομένου

Ο όρος «ενδοσχολικός εκφοβισμός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται διαρκής και επαναλαμβανόμενη/συστηματική κακοποίηση του άλλου και περιλαμβάνει διαφόρων μορφών αρνητικές ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, οι αρνητικές αυτές ενέργειες μπορεί να είναι είτε λεκτικές (βρισιές, απειλές, χλευασμός) είτε σωματικές (κλοτσιές, σπρώξιμο, χτυπήματα) ή να συμπεριλαμβάνουν και τις δύο αυτές μορφές. Επιπλέον, μπορεί να σχετίζονται με την απόκρυψη προσωπικών αντικειμένων του θύματος ή τον σκόπιμο αποκλεισμό του από την ομάδα των συνομηλίκων. Τέλος, μπορεί να γίνονται και με τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως γκριμάτσες ή άσεμνες και προσβλητικές για το θύμα χειρονομίες. Ο αποκλεισμός από τις διαπροσωπικές/ φιλικές σχέσεις, η συκοφάντηση, η διάδοση αρνητικών φημών ή ακόμη προσβλητικού υλικού σε ηλεκτρονική ή άλλη μορφή, με σκοπό την υπονόμηση της κοινωνική εικόνας του άλλου ή την κατάρρευση της αυτοπεποίθησης/ αυτοεκτίμησης χαρακτηρίζουν επίσης, ένα μεγάλο μέρος των συγκεκριμένων επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, που τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί σημαντικά.

Οι προαναφερθείσες μορφές επιθετικής/ αρνητικής συμπεριφοράς αποσκοπούν συνήθως στην πρόκληση ψυχικού και σωματικού πόνου, ενός αισθήματος αδυναμίας και απόγνωσης στον άλλο ή στην επίτευξη ψυχοσυναισθηματικών (π.χ. ψυχική ικανοποίηση, ενίσχυση του συναισθήματος δύναμης ή αυτοπεποίθησης, κλπ.) και διαπροσωπικών /κοινωνικών οφελών (π.χ. δημοφιλή εικόνα, αίσθηση επιτυχίας στο άλλο φύλο, κοκ.) για τον θύτη. Άλλο ένα στοιχείο που εντάσσεται στο πλαίσιο του εκφοβισμού είναι η ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές συμπεριφορές δυσκολεύεται να αμυνθεί λόγω της αντικειμενικής (αριθμητικής, ηλικιακής, σωματικής ή ψυχολογικής) ή και υποκειμενικής (όπως την αντιλαμβάνεται το θύμα) υπεροχής του δράστη.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται σε μια σκόπιμη, στοχευμένη και σταθερά επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (άμεσες ή έμμεσες) και να έχει σκοπό την πρόκληση στα θύματα, συγκεκριμένων συναισθηματικών αντιδράσεων (άγχος, φόβο, πόνο, απελπισία) και κοινωνικών επιπτώσεων (αποκλεισμός από παρέες, μαθησιακή αποτυχία). Οι άμεσες μορφές του εκφοβισμού σχετίζονται με ανοιχτές –συνήθως

σωματικές ή λεκτικές— προς το θύμα επιθέσεις που είναι πιο εύκολο να τις αντιληφθούμε. Αντίθετα, οι έμμεσες μορφές είναι περισσότερο δυσδιάκριτες και περιλαμβάνουν συνήθως τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων, τη διάδοση φημών και τον σκόπιμο αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων (Espelage & Swearer, 2003· Κουρκούτας, 2008· Olweus, 1993).

Ως προς τα δεδομένα που αφορούν την έκταση του φαινομένου, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κυμαίνεται μεταξύ 11,3% (π.χ. Φιλανδία) (Olafsen & Vimero, 2000) και 49,8% (Ιρλανδία) (Dake et al., 2003) (βλ. Espelage & Swearer, 2011· Hinduja & Patchin, 2007· Kowalski & Limber, 2007· Li, 2007· Pellegrini et al., 2010· Williams & Guerra, 2007). Σε γενικές γραμμές, τα ποσοστά στην Ελλάδα, σχεδόν σε όλες τις έρευνες, παλαιότερες και πιο πρόσφατες, κυμαίνονται σε συνηθισμένα επίπεδα γύρω στο 15% (για μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) (Andreou, Pateraki & Houndoumadi, 2001· Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου, 2008· Sapouna, 2008). Σε έρευνα μας στην Κρήτη τα ποσοστά ήταν αρκετά πιο αυξημένα και ανησυχητικά, με εμπλεκόμενο το 16,1% των μαθητών Δημοτικών Σχολείων, για μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα (Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2006).

Το ποσοστό των παιδιών-θυμάτων εκφοβισμού μειώνεται σταθερά με την ηλικία (Olweus, 1993). Από 18% στην πρώτη σχολική ηλικία (7-9 ετών) σε 9% στην εφηβική περίοδο (ηλικία των 16 ετών) (Sourander et al., 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι πιθανώς να αλλάζουν με την ηλικία οι τρόποι και οι μορφές εκφοβισμού/θυματοποίησης που γίνονται περισσότερο ευφυείς, συγκαλυμμένοι ή έμμεσοι και λιγότερο εμφανείς (π.χ. μέσω ηλεκτρονικών μέσων) (Smith, 2013). Αυτό πιθανώς να σημαίνει ότι ένα ποσοστό των περιστατικών να μην πέφτει στην αντίληψη γονέων και εκπαιδευτικών, εφόσον δεν αναφέρονται από τα θύματα ή τους μάρτυρες.

Η κορύφωση στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εντοπίζεται, κυρίως, ανάμεσα στις ηλικίες των 11-13/14 ετών (Eslea et al., 2003). Σε μία παλαιότερη έρευνα αναδείχθηκε ότι στις ηλικίες 11-13/14 ετών, ένα 73% των μαθητών είχε πέσει θύμα, έστω και μία φορά, στο σχολείο εκφοβισμού (Griffin & Gross, 2003).

Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, τα ποσοστά αυξάνονται συχνά θεαματικά λόγω προφανώς του άγχους που προκαλούν οι σχέσεις με τους άλλους (ιδίου ή διαφορετικού φύλου) και η ανάγκη επιβεβαίωσης της ταυτότητας του εξελισσόμενου παιδιού σε έφηβο μέσα από την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Κουρκούτας, 2001). Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια μεταβατική περίοδο που προκαλεί μεγάλη εσωτερική αναστάτωση σε πολλούς (προ)εφήβους, εφόσον οι μαθητές βγαίνουν από τα προστατευτικά πλαίσια των σχέσεων στο σχολείο και στην οικογένεια και εισέρχονται στα αχαρτογράφητα εδάφη της εφηβικής περιόδου και του Γυμνασίου (πέραςμα από το ΔΣ στο Γυμνάσιο και από την παιδική στην εφηβική περίοδο της προσωπικής αυτονομίας και αποστασιοποίησης από τους γονείς). Οι εντάσεις και τα άγχη που προκαλεί η διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους (του ιδίου ή του άλλου φύλου) και η ανάγκη επιβεβαίωσης μέσω του άλλου αυξάνονται. Πολλά, όμως, παιδιά δεν είναι σε θέση να χειριστούν με ένα τρόπο επαρκές τις προκλήσεις της συγκεκριμένης περιόδου και καταλήγουν να ταυτίζονται με επιθετικά πρότυπα ή εκφράζουν τις επιθυμίες και ανάγκες αποδοχής από τον άλλον με ένα αρνητικό/προκλητικό τρόπο, ώστε να συγκαλύψουν τις ευαισθησίες ή αδυναμίες αρνούμενοι τις ανάγκες εξάρτησης. Με τα επιθετικά πειράγματα οι (προ)έφηβοι αυτοί διασφαλίζουν ένα αίσθημα αυτονομίας, ανεξαρτησίας, σιγουριάς και δύναμης, εφόσον με αυτό τον τρόπο καταπολεμούν την ανασφάλεια που τους προκαλεί η αποδοχή από τους άλλους (Κουρκούτας, 2001).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, ανεξάρτητα από τον αριθμό των επαναλαμβανόμενων περιστατικών θυματοποίησης που μπορεί να βιώσει ένα παιδί, ακόμη και η μία φορά θεωρείται ότι μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική του ισορροπία και εξέλιξη καθώς και στην επιτυχημένη προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, με ό,τι αυτό σημαίνει από την άποψη της ψυχικής υγείας και της επιβάρυνσης και της δικής του συμπεριφοράς, εφόσον ένα μεγάλο μέρος των θυμάτων κινδυνεύουν να εξελιχθούν σε θύτες ή να αναπτύξουν και αυτοί επιθετικές συμπεριφορές. Με αυτή την έννοια οι επαγγελματίες του χώρου (παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κλπ.) καλούνται να αναπτύξουν γνώσεις και πρακτικές, ώστε να αντιλαμβάνονται και τα περιστατικά θυματοποίησης και να παρεμβαίνουν (πρόληψη) αλλά και να υποστηρίζουν με τρόπο επαρκή τα παιδιά θύματα (Swearer & Hymel, 2015). Συχνά όλες οι προσπάθειες εστιάζουν στην πρόληψη ή μείωση του

εκφοβισμού και τα παιδιά –θύματα δε δέχονται από το σχολείο κανένα είδος βοήθειας ή εξειδικευμένης υποστήριξης (Κουρκούτας & συν, 2013).

Είναι από την άλλη σημαντικό να τονιστεί ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει αυξηθεί ο «φυλετικός/ ρατσιστικός» εκφοβισμός και η βία μεταξύ μαθητών προερχομένων από διαφορετικές εθνότητες. Σε μία παλαιότερη έρευνα στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι το 29% των παρατηρούμενων επεισοδίων εκφοβισμού πραγματοποιείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Houndoumadi et al., 2003). Σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρούμε ότι η επιθετικότητα και η βία σε πολλούς νέους, που έχουν διάφορες αιτίες και παράγοντες, προβάλλονται και συμπυκνώνονται στα αισθήματα μίσους απέναντι σε διαφορετικές εθνότητες (στον *άλλο*, που βιώνεται ως *απειλή* και *κατώτερο* ον) που οδηγούν σε πράξεις βίας. Άλλωστε, μία έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών έδειξε αυξημένα κρούσματα βίας (30% των περιπτώσεων) μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών, ενώ το 16% των εκπαιδευτικών διαπιστώνουν προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

Συνοψίζοντας λοιπόν, ο εκφοβισμός συνιστά υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τη συστηματικότητα, τη σκοπιμότητα και την επιλογή συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών ως μόνιμων στόχων και συνήθως την προμελετημένη πρόκληση στον άλλο επώδυνων συναισθημάτων και τον εγκλωβισμό του σε μία κατάσταση αδυναμίας. Αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφοροποιούν το φαινόμενο του εκφοβισμού από τις συνηθισμένες επιθετικές ενέργειες/ συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο και που μπορεί να συμβαίνουν ανάμεσα σε δύο μαθητές περίπου της ίδιας σωματικής ή άλλου είδους δύναμης. Σ' αυτές μάλιστα τις περιστασιακές επιθετικές συγκρούσεις είναι πιθανή η ύπαρξη φιλικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκομένων, ενώ συχνά, ο μαθητής που ξεκίνησε το περιστατικό αναλαμβάνει συνήθως την ευθύνη, δείχνοντας μεταμέλεια, ειδικά σε περιπτώσεις παρέμβασης των εκπαιδευτικών (Κουρκούτας, 2011). Επιπλέον, οι ενέργειες αυτές δεν είναι προγραμματισμένες, δε στοχεύουν σε συγκεκριμένους μαθητές κάθε φορά και δεν αποσκοπούν στην επίδειξη δύναμης από την πλευρά του θύτη ή την πρόκληση σοβαρού σωματικού ή/και ψυχικού πόνου.

Σε κάθε περίπτωση, η μεγάλη ετερογένεια στις μορφές, τρόπους και ένταση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και στην ψυχοκοινωνική λειτουργία των μαθητών που εμπλέκονται με διάφορους τρόπους και μέσα στον εκφοβισμό είναι πολύ μεγάλη παρά τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν προταθεί (Ryoo, Wang, & Swearer, 2014).

Αυτό επιβάλλει μία προσωποποιημένη και εξατομικευμένη αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης, χωρίς βέβαια να υποδηλώνεται ότι τα γενικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης δεν είναι απαραίτητα ή επιτυχημένα. Αντίθετα, πρέπει να συνδυάζουν τις ολιστικές/ συστημικές και ατομικές παρεμβάσεις (Swearer & Hymel, 2015).

Ψυχοκοινωνικά, συναισθηματικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων παιδιών

Παιδιά-θύτες

Έχει διαπιστωθεί πως ο τρόπος, η συχνότητα, η ένταση και το είδος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (ατομική/ομαδική) αντανακλά ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δράστη που σχετίζονται με τα οικογενειακά βιώματα, τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές διαχείρισης των εσωτερικών (ψυχικών, αναπτυξιακών) και εξωτερικών προκλήσεων. Συχνά, μαθητές που έχουν βιώματα, αναπαραστάσεις καθώς και πεποιθήσεις που αντανακλούν τη γενικότερη θετική τους στάση προς τη βία καταφεύγουν στη χρήση βίαιων μέσων για την επίλυση των διαφορών τους και τη διαχείριση καθημερινών καταστάσεων,. Οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν τη «βία», σε όλες τις μορφές της, ως μέσο επίλυσης των (ενδοπροσωπικών/ διαπροσωπικών) προβλημάτων ή διεκδίκησης δικαιωμάτων (Kourkoutas, 2012· Levine, 2007).

Από την άλλη, σε πολλά παιδιά είναι εμφανής η επιθυμία τους να κυριαρχούν, να χαλιναγωγούν και να υποτάσσουν τους άλλους, καθώς αντλούν σε μεγάλο βαθμό (ψυχική) ικανοποίηση και ευχαρίστηση από αυτές τις ενέργειες. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν μία αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας του άλλου και έμμεσα του εαυτού τους και των διαπροσωπικών/ κοινωνικών προκλήσεων, στο βαθμό που πιστεύουν ότι αυτό προκαλεί το σεβασμό ή και το θαυμασμό των άλλων (Κουρκούτας, 2008). Χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την εκφοβιστική συμπεριφορά ως μέσο για την

απόκτηση δύναμης, εξουσίας και γοήτρου ανάμεσα στους συνομηλίκους, ενώ χαρακτηρίζονται από χαμηλή ενσυναίσθηση προς τα θύματα, στα οποία μάλιστα επιρρίπτουν και την ευθύνη για την πράξη του εκφοβισμού. Ως προς τη σωματική διάπλαση και ηλικία, τείνουν να υπερέχουν έναντι των συγκεκριμένων μαθητών που επιλέγουν κάθε φορά για στόχους των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών, χωρίς αυτό να είναι πάντοτε απόλυτο.

Σε μικρότερες ηλικίες τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως εγωιστικά ή εγωκεντρικά, ανώριμα ή παρορμητικά, με έντονη επιθυμία να επιβάλλονται και με προφανή έλλειψη ενσυναίσθησης για το πώς νιώθουν οι άλλοι (έλλειψη συναισθηματικής ωριμότητας), χαρακτηριστικά που επισημαίνονται συχνά και από τους εκπαιδευτικούς (Κουρκούτας, 2011· Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011).

Σε αυτές τις ηλικίες, οι παρορμητικοί θύτες είναι συχνά παιδιά οξύθυμα, με μικρή ανοχή στις ματαιώσεις, που διαμαρτύρονται ότι αδικούνται κάθε φορά που υφίστανται κάποιου είδους κύρωση για τη συμπεριφορά τους ή ματαίωση για τις επιθυμίες τους, ενώ ανοιχτά μπορεί να επικροτούν τη βία ως μέσο διεκδίκησης και «απόδοσης δικαιοσύνης» (Kauffman & Landrum, 2013). Πολλά από αυτά τα παιδιά «κουβαλάνε» επιθετικά συναισθήματα και εντάσεις μέσα τους, που τους δημιουργούν φαντασιώσεις επιθετικότητας, ενώ νιώθουν ότι αν δεν είναι επιθετικοί δεν πρόκειται να «επιβιώσουν» ή να καταφέρουν κάτι (Kourkoutas, 2012). Η εκφοβιστική συμπεριφορά λειτουργεί πολλές φορές ως ένας τρόπος εκτόνωσης των εσωτερικών αυτών εντάσεων ή ως αντίδραση σε καταθλιπτικές τάσεις, οι οποίες είναι πιθανό να συνδέονται με συγκρούσεις ή συσσωρευμένα άγχη (Kourkoutas, 2012· Levine, 2007). Πολλές φορές, επίσης, χρησιμοποιείται ο εκφοβισμός για να επικυρώσει το παιδί-θύτης την κοινωνική του ανωτερότητα, να πετύχει μια εξωτερική αποδοχή ή δημοφιλία και να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του. Με άλλα λόγια, η επιθετικότητα συγκαλύπτει συναισθηματικές- κοινωνικές αδυναμίες, αισθήματα ανεπάρκειας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και σε κάποια παιδιά λειτουργεί και ως μέσο διεκδίκησης μιας κοινωνικής ταυτότητας και ως μέσο κοινωνικής επιτυχίας ή απάντησης και διαχείρισης διαπροσωπικών/ κοινωνικών και αναπτυξιακών ζητημάτων (π.χ. στην εφηβεία η σχέση με το άλλο φύλλο, η αυτοεικόνα απέναντι

στους άλλους, η ανάγκη αποδοχής από τους άλλους, κοκ.) (Brendtro & Larson, 2006· Kourkoutas, 2012).

Συγχρόνως, κάποια άλλα παιδιά επιδεικνύουν εκλεπτυσμένες και πιο υψηλές γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες και δρουν με τρόπο εκφοβιστικό συγκαλυμμένα και με περισσότερο ευφυείς στρατηγικές (Sutton et al., 1999). Αυτά τα παιδιά προφανώς μπορεί να παίρνουν μια «ναρκισσιστική» και, πολλές φορές, «σαδιστική» ικανοποίηση, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους και την ένταση των νευρωτικών συναισθημάτων που κουβαλάνε μέσα τους.

Σε γενικές γραμμές, παιδιά-θύτες που χρησιμοποιούν κυρίως σωματικές μεθόδους κακοποίησης και θυματοποίησης υπολείπονται συχνά σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων με εναλλακτικούς τρόπους. Από την άλλη, παιδιά που ασκούν κατά κύριο λόγο μη σωματικούς τρόπους θυματοποίησης πιθανόν να έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, αλλά χαρακτηρίζονται συνήθως από προβληματικά στοιχεία προσωπικότητας και ψυχοσύνθεσης, συναισθηματική ανωριμότητα και έντονες ανταγωνιστικές και επιθετικές τάσεις.

Μια τρίτη κατηγορία παιδιών που εμπλέκεται (αλλά ίσως λιγότερο) είναι οι παρορμητικοί επιθετικοί μαθητές (παιδιά, έφηβοι), οι οποίοι συνήθως έχουν θυμό και αντιδρούν με επιθετικά «ξεσπάσματα», αλλά μπορεί να εμπλακούν και σε κάποιες περιπτώσεις θυματοποίησης ως θύτες. Οι μαθητές που είναι συναισθηματικά ευάλωτοι και παρορμητικοί, αντίθετα, διατρέχουν πολύ υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης, με πιθανότητες κάποιοι από αυτούς να εμπλακούν στη συνέχεια και ως θύτες (Blake et al., 2012).

Επιπλέον, μια άλλη κατηγορία παιδιών-εφήβων είναι αυτοί που δεν συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα/ επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους και το κάνουν για «πλάκα» ή ψυχαγωγία, για να κάνουν τους «άλλους να γελάσουν», χωρίς απαραίτητα αυτοί οι μαθητές να είναι σταθερά επιθετικοί και να ασκούν συστηματικές προσβολές και εκφοβιστικές ενέργειες (Cook et al., 2010· Smith, 2013).

Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, ότι παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές παρουσιάζουν ελλείψεις στην ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης (ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση (Espelage et al., 2004). Οι ελλείψεις αυτές μπορεί να συνδέονται με δυσλειτουργίες στα επικοινωνιακά και λεκτικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται στις οικογένειες αυτών των παιδιών, ενώ είναι πιθανό να δυσκολεύουν την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, κάτι που παρατηρείται στα συγκεκριμένα παιδιά, αφού τείνουν να εκτονώνουν με πράξεις τα αρνητικά τους συναισθήματα παρά να τα εκφράζουν με λόγο (Κουρκούτας, 2011). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν μπορούν έχουν αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες (Sutton, 2000), αλλά ότι υπερισχύουν άλλες ψυχικές/ κοινωνικές αιτιότητες και οφέλη ή αδυναμίες που τα οδηγούν στη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Espelage et al., 2004· Rodkin, 2004).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των οικογενειών τους, η συναισθηματική και συμπεριφορική αστάθεια των γονέων, η αδυναμία να επιβάλουν σαφή όρια και σταθερούς κανόνες στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, οι συχνές συζυγικές συγκρούσεις, η έλλειψη τρυφερότητας και συναισθηματικής εμπλοκής και οι υπερβολικά σκληρές πρακτικές πειθαρχίας ευνοούν την εκδήλωση επιθετικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους συνομηλίκους στην παιδική και εφηβική ηλικία (Mash & Wolfe, 2013).

Αρχικά, η συχνή χρήση σωματικών τιμωριών και η επιβολή ακραίων σωφρονιστικών μεθόδων από την πλευρά των γονέων αποτελεί παράγοντα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών στα παιδιά (Kauffman & Landrum, 2013). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που δέχονται συστηματική σωματική κακομεταχείριση στο σπίτι είναι πιθανό να εσωτερικεύσουν αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς και να τα μεταφέρουν αργότερα στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους (Κουρκούτας, 2011).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί θεωρητικά και εμπειρικά ότι οι σχέσεις των ενηλίκων μέσα στο σπίτι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εσωτερίκευση ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης στα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι οι συχνές συγκρούσεις και

εντάσεις ή, ακόμη περισσότερο, η βία ανάμεσα στους ενηλίκους δημιουργούν στα παιδιά ένα κλίμα ανασφάλειας και έντονου άγχους στο οικογενειακό περιβάλλον που δε διασφαλίζει την ανάπτυξη κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων. Δεν διασφαλίζει, από την άλλη, και την εσωτερίκευση βιωμάτων και αναπαραστάσεων θετικών σχέσεων/ δεσμού, που θα αναπαράγουν στη συνέχεια τα παιδιά στον κοινωνικό τους περίγυρο (DeKlyen & Greenberg, 2008). Συνεπώς, τα παιδιά που εκτίθενται συχνά σε τέτοιου είδους περιστατικά υστερούν σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και, ως εκ τούτου, χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο για την διευθέτηση των διαφορών και τη διαχείριση των καθημερινών προβληματικών καταστάσεων (Bowes et al., 2010). Από την άλλη, αυτά τα παιδιά δε νιώθουν άνετα και δεν επιδιώκουν ισορροπημένες και ισότιμες σχέσεις, πιθανώς, επειδή δεν έχουν εσωτερικεύσει εμπειρίες σχέσεων εμπιστοσύνης και θετικών προδιαθέσεων για τους άλλους, τους κρατούν σε απόσταση με επιθετικές ενέργειες με τις οποίες προσπαθούν συνήθως να συγκαλύψουν τις συναισθηματικές αδυναμίες/ ελλείψεις που έχουν βιώσει ή ικανοποιούνται επιβαλλόμενοι στους άλλους με τη βία (DeKlyen & Greenberg, 2008· Kourkoutas, 2012).

Παιδιά-θύματα

Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που «έλκουν» τα παιδιά-θύτες ώστε να τα επιλέξουν ως στόχους των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών. Παρουσιάζονται περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή απ' ό,τι ο μέσος μαθητής, ενώ όταν δέχονται επίθεση, τείνουν να αποσύρονται, αντί να καταγγέλλουν το περιστατικό ή να αναζητούν βοήθεια και προστασία από άλλους (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους) (Swearer et al., 2004). Επομένως, δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους κάνοντας χρήση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων ή άλλων στρατηγικών και μηχανισμών αντίδρασης, ενώ είναι αλήθεια ότι συχνά δεν βρίσκουν την ανταπόκριση που θα περίμεναν από τους δασκάλους.

Με άλλα λόγια, πρόκειται για άτομα επιφυλακτικά, ήσυχα, ευαίσθητα και ντροπαλά, με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, συχνά με χαμηλή κοινωνική θέση, χωρίς πολλές παρέες και σταθερές φιλίες, με μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, με χαμηλές επιδόσεις σε αθλητικές-σωματικές δραστηριότητες, στοιχείο που συνήθως ενισχύει τη θέση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων και μέσω της οποίας επιτυγχάνεται και η αντίστοιχη

αναγνώριση ή αποδοχή, ενώ συχνά οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες ή ελλιπή ένταξη στην τάξη (Heward, 2003· Smokowski & Kopasz, 2005). Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν κάποια μόνο από αυτά τα χαρακτηριστικά, ενώ οι πιο ευάλωτοι περισσότερα, διατρέχοντας υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να ερμηνευθεί όχι μόνο ως προϋπάρχον χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών αλλά και ως συνέπεια, απόρροια των συστηματικών εκφοβιστικών συμπεριφορών στις οποίες υπόκεινται, καθώς πολλές από τις ψυχοκοινωνικές ελλείψεις ή αδυναμίες επιδεινώνονται. Όπως προκύπτει κι από τη διεθνή έρευνα, η αυτοεκτίμηση συνιστά μια βασική παράμετρο που αλληλεπιδρά με το φαινόμενο της θυματοποίησης και ως εκ τούτου σχετίζεται σημαντικά με την παρουσία συναισθηματικών/ ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ή διαταραχών και με την επιδείνωσή τους στην πορεία (Heward, 2003· Κουρκούτας, 2008· Ross & Horner, 2014).

Επιπλέον, η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών αυτών σε καταστάσεις θυματοποίησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών (άγχος, φόβος, κατάθλιψη) (Blake et al., 2012· Swearer et al., 2004). Οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που θα προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των δραστών. Οι ελλειπείς ψυχοκοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση θυματοποίησης (Heward, 2003· Κουρκούτας, 2008). Αντίθετα, οι θετικές ή σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους στο σχολείο αποτελούν συχνά μια ασπίδα προστασίας (προστατευτικός παράγοντας) απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυξάνεται έως και 3 φορές ο κίνδυνος για έκθεση σε καταστάσεις θυματοποίησης (Blake et al., 2012). Είναι κοινώς αποδεχτό ότι συνιστούν μια ομάδα υψηλού κινδύνου εμπλοκής στο φαινόμενο, καθώς φέρουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα στοχοποιούν ανάμεσα στους συνομηλίκους, ενώ κάποια παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα, συναισθηματικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές υιοθετούν συχνά πιο επιθετικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους άλλους, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο

τους θύτες (*προκλητικά θύματα*). Ειδικότερα, μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στη διαμόρφωση και σύναψη κοινωνικών/διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες μπορεί να οφείλονται στην αδυναμία να αποκωδικοποιήσουν σωστά τα κοινωνικά ερεθίσματα και τη μη λεκτική χρήση της γλώσσας (Carter & Spencer, 2006· Rose, 2011). Για τον λόγο αυτό, διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο αποκλεισμού και απόρριψης από τις ομάδες των συνομηλίκων, η οποία αυξάνει με τη σειρά της τις πιθανότητες να βρεθούν τα παιδιά αυτά στο στόχαστρο των εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών και να εκτεθούν σε συστηματικές αρνητικές ενέργειες (Whitney, Smith, & Thompson, 1994).

Άλλος ένας παράγοντας κινδύνου είναι το γεγονός ότι η ευρύτερη δημοτικότητα τους κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες για απόρριψη από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση για θυματοποίηση. Επίσης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν συχνά περιορισμένες ή ανεπαρκείς γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ως εκ τούτου δυσκολεύονται στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικών και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων.

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που υπόκεινται πιο συχνά σε καταστάσεις θυματοποίησης προέρχονται συνήθως από οικογένειες με υπερπροστατευτικούς γονείς. Η γονεϊκή υπερπροστασία δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, καθώς τα κάνει να νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια με τον περίγυρο, ενώ δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και αυτοπεποίθησης, μέσα από την εμπλοκή με διάφορες κοινωνικές ομάδες και σε διάφορες κοινωνικές/ διαπροσωπικές διαδικασίες και διεργασίες που αυξάνουν τον πλούτο της κοινωνικής γνώσης και βοηθούν το άτομο να αναπτύξει καλύτερες ικανότητες προσαρμογής αλλά και μια λιγότερο αγχωτική εικόνα του εξωτερικού κόσμου. Εκτός όμως από την υπερπροστασία των γονέων, ένα ιστορικό κακοποίησης μέσα στην οικογένεια αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο θυματοποίησης του παιδιού στο σχολείο, καθώς δημιουργείται ένα κλίμα που δεν ευνοεί την ανάπτυξη των κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντίδρασης για την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών προβληματικών καταστάσεων. Από την άλλη, αρνητικά συναισθήματα, όπως η κατάθλιψη και ο θυμός, η πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση αλλά και η συναισθηματική

και συμπεριφορική αστάθεια κάνει πολλά από αυτά τα παιδιά να εμπλέκονται στην πορεία και ως θύματα και ως θύτες (Κουρκούτας, 2008· Ross & Horner, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με τις επιπτώσεις της εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού

Με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά που εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης παρουσιάζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα και δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται (Blake et al., 2012· Ross & Horner, 2014). Ειδικότερα, τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων και διαταραχών άγχους.

Η εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών/διαταραχών στα εμπλεκόμενα άτομα μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως αίτιο (παράγων κινδύνου) είτε ως απόρροια, συνέπεια της συστηματικής έκθεσης των παιδιών αυτών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και καταστάσεις θυματοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι από τη μία, η συχνή απόρριψη και έκθεση του παιδιού σε περιστατικά θυματοποίησης είναι πιθανό να οδηγήσει στην εμφάνιση υψηλών ποσοστών άγχους και καταθλιπτικών διαταραχών και, από την άλλη, οι συναισθηματικές δυσκολίες (αν προϋπάρχουν) επηρεάζουν συχνά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των δραστών. Επομένως, τα παιδιά αυτά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλίκους και έκθεσης σε εσκεμμένες και επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες.

Αναφορικά με το φύλο, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την άσκηση του σχολικού εκφοβισμού πηγάζουν περισσότερο από τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις και επιταγές για την αποδεκτή κατά φύλο συμπεριφορά. Αυτές οι νόρμες φτάνουν σε σημείο να νομιμοποιούν την ανδρική επιθετικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η εκδήλωση άμεσου εκφοβισμού από τη μεριά των αγοριών θεωρείται υγιής έκφανση ανδρισμού και ως τέτοια είναι ανεκτή, ενώ κάποιες φορές μάλιστα ενισχύεται κι από το περιβάλλον του παιδιού (οικογενειακό, σχολικό, εγγύτερο κοινωνικό). Από την άλλη, τα κορίτσια αναμένεται από την κοινωνία να συμπεριφέρονται πιο στοργικά και να δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Για τον λόγο αυτό, τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά ότι συμπάσχουν με το άτομο που

υφίσταται συστηματική παρενόχληση και επιθετική συμπεριφορά από ό,τι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια συμφωνούν περισσότερο με θετικές στάσεις και πεποιθήσεις ως προς συμπεριφορές παρενόχλησης από ό,τι τα κορίτσια (π.χ. «κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους», «είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους»). Συνεπώς, κοινωνικά πρότυπα είναι πιθανό να προκαλούν στα κορίτσια την καταστολή των άμεσων και ορατών εκφοβιστικών συμπεριφορών και την ανάμειξή τους σε περισσότερο έμμεσες και συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού.

Όπως δείχνουν τα διαθέσιμα ευρήματα από δικές μας έρευνες, όσο μικρότερη είναι η ενσυναίσθηση των αγοριών τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εκδηλώσουν συμπεριφορές εκφοβισμού ή άλλες παραβατικές και ρισκοκίνδυνες συμπεριφορές αλλά και να πέσουν θύματα συστηματικών προσβολών και αρνητικών ενεργειών (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας & Μητσοπούλου, 2008). Βρέθηκε, επίσης, σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και την επιβαρυνόμενη, αρνητική ψυχολογική κατάσταση των εμπλεκόμενων προσώπων (π.χ. αισθήματα λύπης, μοναξιάς, απαισιοδοξίας για το μέλλον) (Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2006). Οι συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές (μαθητές συναισθηματικά ευάλωτοι ή εξαρτημένοι, με περιορισμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες) καθιστούν το παιδί «εύκολο στόχο» των θυτών, αφού, και με βάση τα διεθνή δεδομένα, τα παιδιά-θύτες τείνουν να επιλέγουν μαθητές με χαμηλό και επιβαρυνμένο κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό προφίλ. Από την άλλη, αν προϋπάρχουν οι εμπειρίες θυματοποίησης, η συστηματική απόρριψη και έκθεση του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι πιθανό να συμβάλει στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών (εκλυτικός παράγοντας) που επιδεινώνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση δημιουργώντας επιπρόσθετα συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Προτάσεις σε σχέση με τις παρεμβάσεις

Στην παρούσα εργασία δε θα αναφερθούμε στα εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης για τη μείωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, που εφαρμόζονται, κυρίως στο διεθνή χώρο και πιλοτικά κάποια από αυτά στην Ελλάδα, (για μία συστηματική συζήτηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων που έχουν τεκμηριωθεί για την αποτελεσματικότητά τους, βλ. Ttofi & Farrington, 2011), αλλά θα εστιάσουμε

περισσότερο σε επιμέρους πρακτικές και στοιχεία των εξατομικευμένων παρεμβάσεων, με έμφαση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την ανάπτυξη και την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο, έχει προταθεί ένα ολιστικό μοντέλο παρέμβασης για όλες τις ομάδες παιδιών (παιδιά-θύτες, παιδιά-θύματα και παιδιά-παρατηρητές) που θα ενσωματώνει ψυχοδυναμικές/διαπροσωπικές και γνωστικές προσεγγίσεις σε μια ευρύτερη πολυσυστημική οπτική. Σε πρακτικό επίπεδο, συστήνεται η εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, γονείς και ειδικός παιδαγωγός) που στόχο θα έχουν την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα εμπλεκόμενα άτομα, την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της ομάδας και την αναβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, ενώ θα ευνοεί την ανάπτυξη προσωπικών-δημιουργικών δεξιοτήτων και την προώθηση του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος.

Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι πίσω από κάθε επιθετική ενέργεια βρίσκεται ένα παιδί που «υποφέρει», μία οικογένεια με μικρές ή μεγάλες δυσλειτουργίες και ένα σχολικό σύστημα που, επίσης, αδυνατεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις. Με άλλα λόγια, εκφράζεται μια ατομική, οικογενειακή και σχολική κρίση. Για τον λόγο αυτό, συστήνονται προγράμματα παρέμβασης που περιλαμβάνουν την ατομική συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική προσέγγιση, τη συμβουλευτική και υποστηρικτική εποπτεία των δασκάλων και την ψυχοθεραπευτική, υποστηρικτική συμβουλευτική της οικογένειας. Η έρευνα άλλωστε έχει δείξει ότι οι τιμωρητικές πρακτικές στα σχολεία χωρίς παράλληλη προληπτική στήριξη και μια ενταξιακή οπτική σε συστημικό σχολικό επίπεδο συσχετίζεται με αύξηση (α) επιθετικότητας, (β) βανδαλισμών, (γ) σκασιαρχείου, και (δ) εγκατάλειψης του σχολείου (Mayer, 1995· Skiba & Peterson, 1999). Αντίθετα, οι διαθέσιμες έρευνες μέχρι σήμερα υποδεικνύουν ότι οι προσπάθειες για ένταξη των επιθετικών μαθητών (θυτών) στο σχολικό πλαίσιο, όταν συνδυάζονται με ολιστικές/συλλογικές προσπάθειες και υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου είναι πιο αποτελεσματικές, διότι οι μαθητές αυτοί δεν μπαίνουν σε ένα είδος «πολέμου» ή σύγκρουσης με το ευρύτερο σχολικό σύστημα.

Οι ατομικές παρεμβάσεις στα παιδιά-θύτες έχουν ως στόχο τους να δώσουν στο παιδί «τον χώρο και τη δυνατότητα» να ενταχτεί με ένα διαφορετικό τρόπο στο σύστημα των σχέσεων του σχολείου και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του, με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς, χωρίς να χρειάζεται να καταφεύγει σε αντικοινωνικές ή επιθετικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, μέσα από διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές και εναλλακτικές καλλιτεχνικές/ εικαστικές δράσεις, προσπαθούμε να δώσουμε την ευκαιρία στο παιδί να αρθρώσει σε λόγο την εσωτερική του ένταση και παρορμητικότητα, τις επιθετικές του τάσεις και φαντασιώσεις, τις έντονες συναισθηματικές φορτίσεις και συγκρούσεις που συχνά προέρχονται από την οικογένεια, από ματαιώσεις στο σχολείο καθώς και τον θυμό, τον πόνο, τις τάσεις «καταστροφής» και «αυτοκαταστροφής» που προφανώς σχετίζονται με οικογενειακές τραυματικές εμπειρίες (Greenwald, 2002). Παράλληλα, η μαθησιακή υποστήριξη είναι σημαντική για να βρει το παιδί τη θέση του στην τάξη, ενώ η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση οικοδομείται μέσα από σχέσεις και στάσεις αναγνώρισης και συνεργασίας καθώς και συμπεριφορές που γνωρίζουν την κοινή αποδοχή από τους άλλους και έχουν νόημα για το σχολείο και τα άλλα παιδιά. Πολλοί έφηβοι, βεβαίως, χρειάζονται να διαπραγματευτούν τα άγχη και τις δυσκολίες/ προκλήσεις της εφηβείας, που συγκαλύπτουν πίσω από ανώριμες επιθετικές συμπεριφορές και συμπεριφορές επιθετικής επιβολής και «κοροϊδίας/ γελοιοποίησης» του άλλου (Espelage & Swearer, 2011 Κουρκούτας, 2011), είτε με σεξουαλικά υπονοούμενα και πρακτικές έκθεσης του άλλου σε σχόλια και ύβρεις είτε με διάδοση προσωπικών δεδομένων (Mash & Wolfe, 2013).

Μέσα από ένα νέο μοντέλο σχέσης με τους ενηλίκους που δε θα βασίζεται στην απόρριψη και στις αλληλοκατηγορίες αλλά στην αποδοχή του παιδιού, δίνεται η ευκαιρία, στις περιπτώσεις που χρειάζονται πιο εξατομικευμένες παρεμβάσεις (περιπτώσεις με έντονη επιθετικότητα και ψυχικές δυσλειτουργίες), να μεταφέρει, να «μετουσιώσει» τις επιθετικές του παρορμήσεις σε αποδεκτές και δημιουργικές δράσεις και συμπεριφορές και να καταφέρει να αναπτύξει δεξιότητες αυτοσυγκέντρωσης και «αναπαράστασης»/συμβολοποίησης της επιθετικότητας (Κουρκούτας, 2011·Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Είναι βασικό να γίνουν αποδεκτά και να συζητιούνται τα αρνητικά συναισθήματα/φαντασιώσεις του παιδιού (αυτό που δε γίνεται αποδεκτό είναι οι επιθετικές συμπεριφορές) και να διερευνώνται οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια και την τάξη που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην

προαγωγή προτύπων σχέσεων και αλληλεπίδρασης και στο αίσθημα αυτοπεποίθησης, όταν το παιδί νιώθει ότι «βρίσκει» τη θέση του μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η εφαρμογή βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων θα βοηθήσουν τα παιδιά να πλαισιωθούν και να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες, που θα έχουν στόχο να κατευθύνουν τη διαταρακτική τους συμπεριφορά σε περισσότερο κοινωνικούς σκοπούς και δραστηριότητες, καθώς και να «αποδράσουν» από τον φαύλο κύκλο των αμοιβαίων αρνητικών αντιδράσεων (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι συχνά με την επεξεργασία των υποκείμενων προβλημάτων και αιτιών που συνδέονται με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ή με αρνητικές συναισθηματικές διεργασίες (π.χ., κατάθλιψη, άγχος, επιθετικότητα, παρορμητικότητα, αρνητικά ή λανθασμένα γνωστικά σχήματα και πεποιθήσεις, ελλειμματικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες), η δυναμική εκφοβισμού / θυματοποίησης μειώνεται σημαντικά (Espelage & Swearer, 2011).

Σε σχέση με τα παιδιά-θύματα, πρωταρχικό ζήτημα της ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης τίθεται η εμπιστοσύνη στο σύμβουλο και το συναισθηματικό «άνοιγμα» των «τραυματισμένων» παιδιών. Σκοπός είναι να δημιουργηθούν όλες οι απαραίτητες συνθήκες που θα βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να διαχειρισθούν μ' έναν πιο συστηματικό και σταθερό τρόπο τα βιώματα τραύματος, τα αρνητικά συναισθήματα (άγχος, φόβους) και τις καταστάσεις απειλής. Έχει βρεθεί, ωστόσο, σημαντική συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και των συναισθημάτων και εμπειριών που είχαν τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειάς τους (Κουρκούτας & συν., 2013). Τα χαμηλά ποσοστά γονικής τρυφερότητας και ζεστασιάς, η έλλειψη σταθερής συναισθηματικής υποστήριξης, η επικριτική γονική στάση και η σωματική κακομεταχείριση δε βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες προσαρμογής στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον τους και κατάλληλες στρατηγικές αντίδρασης (Bowes et al., 2010). Αντίθετα, οι θερμές και υποστηρικτικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια μπορεί να λειτουργήσουν ως σημαντική πηγή προστασίας από την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών διαταραχών ή την εμπλοκή σε καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης και να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και στην ανάπτυξη μηχανισμών και στρατηγικών αποτελεσματικής διαχείρισης των αγχογόνων και επικίνδυνων καταστάσεων.

Αναφορικά με την οικογένεια, η εργασία με τους γονείς αποτελεί βασική παράμετρο κάθε παρεμβατικού προγράμματος, καθώς οι συναισθηματικές εντάσεις και συγκρούσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο της οικογένειας μπορεί να υποκινήσουν πολλές προβληματικές συμπεριφορές. Επομένως, οι παρεμβάσεις σε επίπεδο οικογένειας στοχεύουν πρωτίστως στην απαλλαγή της από δυσλειτουργικούς ρόλους και πρότυπα σχέσεων που συμβάλουν στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών και ακυρώνουν ή εμποδίζουν οποιαδήποτε ενισχυτική πρωτοβουλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή των ειδικών (Κουρκούτας, 2011).

Απαραίτητη στρατηγική ενός συστημικού μοντέλου παρέμβασης είναι και η εργασία με τους δασκάλους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Hornby, 2016· Espelage & Swearer, 2010 Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Η στάση των δασκάλων απέναντι στα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη αυτών των παιδιών και την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής τους ταυτότητας (Κουρκούτας, 2008). Πολλοί εκπαιδευτικοί όμως αντιδρούν με τιμωρητικό τρόπο απέναντι σε επιθετικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τις αρνητικές αντιδραστικές ενέργειες και να διογκώνονται τα προβλήματα. Επιπλέον, αρκετοί αρνούνται ή αδυνατούν να παρέμβουν αποτρεπτικά κατά την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου, καθώς νιώθουν ότι δεν είναι έτοιμοι ή επαρκώς καταρτισμένοι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση διαταρακτικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών τους. Συχνή είναι, επίσης, και η γενικότερη υποτίμηση του φαινομένου από την πλευρά του σχολείου, η αντίσταση στην αναγνώριση της ευθύνης των δασκάλων για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και η άρνηση αναζήτησης βοήθειας από ειδικό.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός στην ταυτοποίηση/εντοπισμό και ανάδειξη του φαινομένου και μπορεί, μέσα από τη χρήση διαφόρων τεχνικών και προσεγγίσεων, να προωθήσει θετικά πρότυπα σχέσεων, να καλλιεργήσει διαπροσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τελικά να πετύχει τη μείωση των παρεκκλινουσών/επιθετικών συμπεριφορών (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010 Jennings & Greenberg, 2009 Orpinas & Horne, 2010). Αρχικά, συστήνεται η δυναμική, αποφασιστική λεκτική παρέμβαση στην τάξη, προκειμένου να νιώσουν τα παιδιά-θύτες ότι το σχολείο δεν αδιαφορεί απέναντι σε τέτοιου είδους

περιστατικά και υπερασπίζεται τα θύματα, ενώ είναι απαραίτητη η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και των γονέων στη διαχείριση του φαινομένου. Επιπλέον, κρίνεται ωφέλιμη η συνεργασία με ειδικό για τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για τη διαχείριση της επαφής με τους γονείς των παιδιών-θυτών και των παιδιών-θυμάτων αλλά και την προσέγγιση των εμπλεκόμενων παιδιών.

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης περιλαμβάνουν συνήθως τη χρήση οργανωμένων και δομημένων ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών που συμβάλουν στη δημιουργία ενός δεκτικού και υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην τάξη, εστιάζουν στην ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Giovazolias et al., 2010). Η τάξη συνιστά ένα σημαντικό υποστηρικτικό σύστημα για τα ευάλωτα, πολύ αγχωμένα και ψυχικά ταλαιπωρημένα παιδιά (Jennings & Greenberg, 2009). Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί σε ορισμένες ενέργειες που στοχεύουν στην ενίσχυση της θετικής εικόνας του παιδιού, στην πρόληψη και αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαβεβαιώσει το παιδί-θύμα ότι δεν ευθύνεται το ίδιο για ό,τι έχει συμβεί και να του θυμίσει ότι το νοιάζεται και μπορεί να το προστατεύσει. Ακόμη, να ενθαρρύνει το παιδί να αναφέρει περιστατικά θυματοποίησης επεξηγώντας ότι η κοινοποίηση αυτών των περιστατικών δεν αποτελεί «κάρφωμα». Επιπροσθέτως, μπορεί να συζητήσει το γεγονός στην ομάδα τάξης ως κάτι σοβαρό και ως ευθύνη όλων, να ενισχύσει την αλληλεγγύη των μαθητών μέσα από βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και να προτείνει στο παιδί και στην ομάδα της τάξης πρακτικούς τρόπους για την αντιμετώπιση και διαχείριση δύσκολων και απειλητικών καταστάσεων. Οφείλει, επίσης, να ενημερώσει τους γονείς των μαθητών, την ομάδα των εκπαιδευτικών, τη διεύθυνση ή και τον σύμβουλο (αν χρειαστεί) και να ζητήσει τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού, σε θέματα ψυχικής υγείας.

Συχνό είναι το φαινόμενο η βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού ή εφήβου να «παθολογικοποιείται», να χαρακτηρίζεται με παιδοψυχιατρικούς ή ακόμη και νομικούς όρους και να αντιμετωπίζεται με ανάλογο τρόπο, αποδιδόμενη δηλαδή σε

«κακές ατομικές περιπτώσεις» και σε απροσδιόριστης προέλευσης ενδογενείς παράγοντες. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο ως σύστημα «προσπερνά» τη δυσκολία της αναγνώρισης και αποποιείται των ευθυνών του για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Οι επιπτώσεις που επιφέρει όμως το φαινόμενο του εκφοβισμού αφορούν τόσο στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό, αφού με αυτό τον τρόπο δείχνει ότι δεν διαθέτει ευέλικτους μηχανισμούς αυτό-αξιολόγησης, αναγνώρισης και αντιμετώπισης των προβλημάτων στη λογική της ένταξης, όσο και στο άτομο που στιγματίζεται και περιθωριοποιείται. Συνεπώς, χρειάζεται η ανάπτυξη εναλλακτικών προγραμμάτων εφαρμογής θετικών μη τιμωρητικών πρακτικών και η αναγνώριση του ψυχικού δυναμικού, της ιδιαιτερότητας και κυρίως των παραγόντων που γεννούν και διατηρούν την επιθετική-προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο (Κουρκούτας, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε όμως, ένας παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού και θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφαλείς μπροστά σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και να μη γνωρίζουν πώς θα παρέμβουν αποτελεσματικά. Επομένως, μια επιμόρφωση γύρω από το ζήτημα του εκφοβισμού θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου φαινομένου, τις επιπτώσεις που επιφέρουν στη μαθησιακή, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των εμπλεκόμενων παιδιών και θα τους ενθάρρυνε να αναλάβουν δράση για τη μείωση και την εξάλειψη αυτών των συμπεριφορών (Kourkoutas, 2012·Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Άλλωστε τα διαθέσιμα δεδομένα, σε σχέση με πρακτικές πρόληψης, θετικού-υποστηρικτικού τύπου, δείχνουν αλλαγές και στην αντίληψη, αλλά και στη στάση των δασκάλων απέναντι στον εκφοβισμό, καθώς και σε αυτές των μαθητών (Swearer et al., 2009, Rose & Horner, 2014).

Απαιτείται, επομένως, να αναπτυχθούν προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών, τα οποία θα εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα με *διαθεματικό* χαρακτήρα, αλλά και να στελεχωθούν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες με ειδικούς ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς

λειτουργούς), οι οποίοι θα παρεμβαίνουν για την αντιμετώπιση διαφόρων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εκδηλώνονται στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα (Hornby, 2016· Orpinas & Horne, 2006). Πρωτίστως, θεωρείται αναγκαία η διαρκής παρότρυνση και υποστήριξη των γονέων για ενεργό συμμετοχή και συνεργασία με το σχολείο σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται, όχι μόνο με τις μαθησιακές, αλλά και με τις συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών τους.

Αξίζει να αναφέρουμε, πως για να είναι εφικτή η εφαρμογή εναλλακτικών δράσεων, προϋποτίθεται η εγκαθίδρυση και διατήρηση μιας σταθερής ψυχοπαιδαγωγικής ή συναισθηματικής σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας, η διευκόλυνση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και της ένταξης των πιο «προβληματικών» και ανήσυχων μαθητών καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαβούλευσης, ομαδοσυνεργατικής δράσης και μίας θετικής οικολογίας στην τάξη (Doll, Song, & Siemers, 2004, Rose & Horner, 2014). Επιπλέον, προϋποτίθεται η ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών διαχείρισης κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων και η «υπευθυνοποίηση» των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους σε διάφορες δράσεις και την ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Συνοψίζοντας, θα αναφέραμε, ότι η εφαρμογή εναλλακτικών βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων ενέχει πάντα μια θεραπευτική διάσταση, στο μέτρο που οι μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές ή έντονες συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να «μεταλλαχτούν» και να αποκτήσουν μία διαφορετική «ψυχολογία» ή να αναπτύξουν νέους τρόπους διαχείρισης των εξωτερικών και εσωτερικών προκλήσεων (Κουρκούτας, 2011). Συγκεκριμένα, βοηθάει τα παιδιά αυτά να βγουν από τον «συνηθισμένο τους εαυτό», να εγκαταλείψουν τις συνήθειες άμυνες ή στρατηγικές και να «εκτεθούν» συναισθηματικά, «δημόσια» (σε ένα ασφαλές και εποπτευόμενο, προστατευτικό, περιβάλλον) και απέναντι στον «άλλον», πρακτική με την οποία τα περισσότερα «επιθετικά» παιδιά, δεν είναι εξοικειωμένα. Επίσης, το «επιθετικό παιδί» βιώνει ότι η σύνδεση με τον *άλλο* δεν συνιστά αδυναμία, απειλή, πρόβλημα ή τραυματική εμπειρία και ότι τα «λάθη» οι «αδυναμίες» δε βάζουν σε κίνδυνο τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, δεν ταπεινώνεται, δεν γελοιοποιείται και δεν γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους άλλους, αλλά αποκτά μία ικανοποίηση από την

επαφή μαζί τους, την οποία, είτε είχε χάσει, είτε δεν είχε τη δυνατότητα να γνωρίσει στο πλαίσιο των πρώιμων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων κοινωνικοποίησης.

Οι εναλλακτικές καλλιτεχνικές βιωματικές δράσεις, από την άλλη, επιτρέπουν την ένταξη των προβληματικών συμπεριφορών/τάσεων σ' ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αποδοχής, με επωφελείς (σε συμβολικό και κυριολεκτικό επίπεδο), ατομικούς και κοινωνικούς στόχους. Το παιδί μαθαίνει να επιτυγχάνει θετικούς στόχους με θετικό τρόπο, χωρίς να καταφεύγει σε προβληματικές/επιθετικές ή ανταγωνιστικές συμπεριφορές. Τέλος, μια βασική αρχή των εναλλακτικών προγραμμάτων είναι η εγκαθίδρυση πρακτικών μη τιμωρητικού χαρακτήρα που θα στοχεύουν στην προαγωγή νέων μοντέλων και προτύπων αλληλεπίδρασης και διαχείρισης των κρίσεων και των αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. θυμός) (Espelage & Swearer, 2011 Κουρκούτας & συν., 2013).

Από την άλλη, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν, από νωρίς, μέσα από τον διάλογο και την πληροφόρηση, μέσα από συζητήσεις στην τάξη με βάση σχετικό υλικό ή από ανοιχτές συζητήσεις και διάφορες δράσεις, ότι (1) υπάρχει πάντοτε κάτι που μπορούμε να κάνουμε για την παρενόχληση και τον εκφοβισμό, (2) οι περισσότεροι ενήλικες ενδιαφέρονται αρκεί να ενημερώνονται επαρκώς και κυρίως να καταλαβαίνουν την σοβαρότητα ακόμη και των ηπιότερων μορφών θυματοποίησης και (3) υπάρχει η δυνατότητα απομυθοποίησης και αποκαθήλωσης της εξουσίας/ δύναμης του δράστη.

Η «από-ενοχοποιητική προσέγγιση» ή «μέθοδος της υποστηρικτικής ομάδας» (Maines & Robinson, 2010) καθώς και η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων, η ευαισθητοποίηση και η εμπλοκή, δηλαδή, μέσα από πιο οργανωμένα προγράμματα των υπόλοιπων/ «ουδέτερων» μαθητών συνιστούν επίσης σημαντικές πρακτικές, με συχνά, εξαιρετικά αποτελέσματα (Γαλανάκη, 2010). Η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων φαίνεται να είναι μάλιστα από τα πλέον επιτυχημένα προγράμματα (βλ., π.χ. το KiVa antibullying program), σε σύγκριση με τα κλασσικά προγράμματα που υιοθετούν, κυρίως, κατασταλτικούς ή αρνητικούς τρόπους διαχείρισης και τη μηδενική ανοχή στη βία (Kärnä et al., 2013· Ttofi & Farrington, 2011) (βλ. Τσίτσικα & Τζαβέλα, 2015). Οι μαθητές επιζητούν την επίλυση των προβλημάτων τους και, στο μέτρο που πολλά παιδιά βιώνουν αμφιθυμικά συναισθήματα ακόμη και απέναντι στους δράστες, ενώ παράλληλα και τα πιο επιθετικά παιδιά συνιστούν μέρος του

κοινωνικού κόσμου των παιδιών. Οι μαθητές, επομένως αναζητούν περισσότερο προσωποποιημένους και εξατομικευμένους τρόπους διαχείρισης της θυματοποίησης και της επιθετικότητας (βλ. Κουρκούτας & συν., 2013 Swearer et al., 2009 Wachtel 2013).

Είναι ενδεικτική, μία πρόσφατη κοινωνιο-ψυχολογική μελέτη, οποία ανέδειξε τις ανάγκες των παιδιών που εμπλέκονται, ως θύματα ή ως παριστάμενοι, σε περιστατικά εκφοβισμού-θυματοποίησης. Μελετώντας τις μαρτυρίες των ίδιων των μαθητών, αυτό που αναδείχθηκε ήταν ότι οι μαθητές αναζητούσαν τη συναισθηματική υποστήριξη των δασκάλων και των γονέων τους και όχι απλά την έμφαση σε κανόνες και ρόλους και σε μία ηθικολογική πραγματικότητα ή την καταφυγή σε πρακτικές κατασταλτικού τύπου για τη διαχείριση των συμπεριφορών, που προκαλούν συχνά συναισθήματα "στρες" σε όλη την κοινότητα και ένα γενικευμένο κλίμα έντασης (Davis, 2015). Πρόκειται για πρακτικές, τις οποίες, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, είτε αυθόρμητα, είτε οργανωμένα-θεσμικά είναι συνηθισμένοι να υιοθετούν. Η μελέτη αυτή, όπως και πολλές άλλες, έρχονται να αναδείξουν την ανάγκη να διερευνώνται και οι ατομικές-υποκειμενικές, πέρα από τις κοινωνικές παραμέτρους, καθώς και η ψυχοσυναισθηματική διάσταση και τα ατομικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, καθώς και η επιμέρους δυναμική του κάθε σχολικού πλαισίου, για τον σχεδιασμό ανάλογων παρεμβάσεων. Σε κάθε περίπτωση, η έμφαση στις σχέσεις και τη συναισθηματική υποστήριξη, καθώς και η εξειδικευμένη συμβουλευτική «διαχείριση» όλων των εμπλεκόμενων, συνιστούν απαραίτητα συστατικά των επιτυχημένων παρεμβάσεων, στο μέτρο που ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικών/εσωτερικευμένων δυσκολιών και άγχους, είτε πριν, είτε μετά τα περιστατικά εκφοβισμού και για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Κουρκούτας, 2011 Swearer et al., 2009).

Είναι άλλωστε, κοινός τόπος, ότι ένας από τους πιο ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες είναι η ανάπτυξη σχέσεων μέσα στην τάξη, το ενταξιακό κλίμα της τάξης, η τάξη ως ομάδα, με ενισχυμένο το αίσθημα του *ανήκειν* σε κάτι σημαντικό. Το συναίσθημα αυτό διασφαλίζεται μέσα από αμοιβαίες θετικές σχέσεις, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, μέσα από πρακτικές και δ δράσεις που δίνουν ικανοποίηση και επιτρέπουν στα παιδιά να «μοιράζονται» θετικά συναισθήματα και,

κυρίως χάρη στην αποφασιστική εμπλοκή και υποστηρικτική στάση του δασκάλου, ο οποίος φροντίζει το κλίμα της ομάδας να είναι δεκτικό, συνεργατικό και μη επικριτικό για να λειτουργεί ως «Κοινότητα Πράξης και Μάθησης» (CoP) (Botha & Kourkoutas, 2015· Doll et al., 2004 Orpinas & Horne, 2010). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σημαντική υποστήριξη σε διάφορα επίπεδα, για να πετύχουν αυτό τον στόχο, ενώ ο διευθυντής και ένα μεγάλο μέρος του συλλόγου των διδασκόντων πρέπει να διασφαλίζει την ανάλογη εμπλοκή και υποστήριξη του κάθε εκπαιδευτικού της τάξης, αναπτύσσοντας μία «κουλτούρα συναλλαγών» (Kourkoutas & Hart, 2014).

Σε πολλές, βέβαια, περιπτώσεις, η συμβουλευτική εποπτική πλαισίωση και η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από έμπειρους σχολικούς συμβούλους ή ψυχολόγους που εργάζονται σε μία ενταξιακή οπτική είναι απαραίτητο στοιχείο για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ιδίων, καθώς και των μαθητών τους (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Σε κάθε περίπτωση, μία πολυδιάστατη, διεπιστημονική και ολιστική-συστημική προσέγγιση, με την εμπλοκή διαφόρων ειδικοτήτων και σε συνδυασμό με μία ενταξιακή οπτική, είναι απαραίτητη (Espelage & Horne, 2008 Hornby, 2016 Kourkoutas & Raul Xavier, 2010· Kourkoutas & Giovazolias, 2015· Ttofi & Farrington, 2011 Τσιτσικά & Τζαβέλλα, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49–56.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.
- Botha J. & Kourkoutas, E., (2015). Communities of Practice (CoP) as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts, *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2015.1111448
- Boyle, D. J. (2005). Youth Bullying: Incidence, Impact, and Interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 3, 22-24.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, 809-817.
- Brendtro, L., & Larson. S. (2006). *The resilience revolution*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Γαλανάκη, Ε., & Αμανάκη, Ε. (2009). Εκφοβισμός και θυματοποίηση στην προεφηβική και πρώτη εφηβική ηλικία: Συχνότητα και διαφορές ηλικίας και φύλου. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμήνας (Επιμ. Έκδ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Α΄* (σσ. 371-382). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες* (σσ. 193-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε., & Κουρκούτας, Η. (2010). Η σχέση των αντιλήψεων για την επιθετικότητα με την εμπλοκή σε φαινόμενα θυματοποίησης: Ο ρόλος των γονικών τύπων διαπαιδαγώγησης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Κλάδος ΣυΨ (ΕΛΨΕ). Ρέθυμνο: 6-9 Μαΐου.

- Carter, B. B. & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood, and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Davis, H. (2015). *Understanding children's personal lives and relationships*. London: McMillan/Palgrave
- DeKlyen, M. & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and Psychopathology in Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 637-665). New York: The Guilford Press
- Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161–183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L. & Horne, A. M. (2008). School violence and bullying prevention. In S. D. Brown & R.W.Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed., pp. 588-605). New York: John Willey & Sons Inc.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 316.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention: Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2011). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Greenwald, R. (2002). The role of trauma in conduct disorder. In R. Greenwald (Ed.), *Trauma and juvenile delinquency: theory, research and interventions* (pp. 5-23). New York: The Haworth Press, Inc.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-15. ELSEVIER
- Griffin, R.S. & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hawker, D S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Heward, W. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hornby, G. (2016). *Bullying: An Ecological Approach to Intervention in Schools*. Preventing School Failure, 63.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112.
- Hornby, G. (2015). Bullying: An Ecological Approach to Intervention in Schools. *Preventing School Failure*, 63, 125-133
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P.K. Smith (Eds.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London: Brunner-Routledge.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και

- κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (2η έκδ.) (σσ. 303-341). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. & Γεωργιάδη, Μ. (2011). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Α. Κορνηλλάκη, Γ. Μανωλίτσης, & Μ. Κυπριωτάκη (Επιστ. Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 235-259). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η., Γιοβαζολιάς, Θ., Πλεξουσάκης, Σ. & Stavrou, P.-D. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο: Ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια και προτάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σσ. 337-368). Αθήνα: Τόπος.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535-551
- Kay, B. (2005). *A cross national study of bullying experienced by British and American school children: Determining a typology of stressors and symptoms*. Doctorate Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston, Mass.: Pearson/Merrill.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S., Gould. M.S. (2007) Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 46, 40–49.
- Klomek, A. B, Sourander, A., Kumpulainen, K., et al. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109, 47-55.
- Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2015) School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137–158.

- Kourkoutas, E. & Hart, A., (2014). Suggesting a resilient and systemic oriented psychodynamic model to include students with behavioural problems: Theoretical issues and practical challenges. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 147-168,
- Kourkoutas, E. & Xavier Raul, M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Social & Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219. ELSEVIER
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl.), S22–S30.
- Levine, J. E. (2007). *Learning from behavior: how to understand and help “challenging” children in school*. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Group.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777–1791.
- Mash, E. & Wolfe, D. (2013). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Calif.: Brooks.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467–478.
- Meiser-Stedman R, Dalgleish T, Smith P, Yule W, et al. (2007). Dissociative symptoms and the acute stress disorder diagnosis in children and adolescents: A replication of the Harvey and Bryant (1999) study. *Journal of Traumatic Stress*, 20(3), 359-364.
- Olafsen, R.N., & Vimero, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress among 10 to 12 year old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 56-65.
- Olweus, D. (1993). *What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.) *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 151-162). New York: Routledge.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece, *Educational Psychology*, 21, 167-175.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roseth, C., DuPuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson,

- S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 199–210). New York, NY: Routledge.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211–223.
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rose, C. (2011). Bullying among students with disabilities. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 34–44). New York, NY: Routledge.
- Ross, S. W. & Horner, R. H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade. Attitudes Toward Bullying, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4) 225–236
- Ryoo, J. H., Wang, C., & Swearer, S. M. (2014). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 105–122.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199–213.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools? *Phi Delta Kappan*, 80, 372–382.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81–98.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873–881.
- Sutton, J., P. K. Smith, & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behavior, *Social Development*, 8, 117–127.
- Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying, *American Psychologist*, 70, 4, 344–353

- Swearer, S.M., Espelage, D.L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying Prevention and Intervention Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press
- Swearer S., Grills, A. E., Haye, K. M., & Tam Cary, P. (2004). Internalizing Problems in Students Involved in Bullying and Victimization: Implications for Intervention. In D. L., Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-84). New York, NY: Routledge.
- Τσίτσικα, Α. & Τζαβέλα, Ε. (2015). *Το πείραγμα που πειράζει. Πως αντιμετωπίζεται π σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Young, J., Ne’eman, A., & Gelser, S. (2011). *Bullying and students with disabilities: Briefing paper from the National Council on Disability*. Washington, DC: National Council on Disability.
- Wachtel, T. (2013). *Dreaming of a new reality: How restorative practices reduce crime and violence, improve relationships and strengthen civil society*. Bethlehem, PA: The Piper’s Press.
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying, insights and perspectives* (pp. 213–240). London, UK: Routledge.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl.), S14–S21.